

Pfahl, Lisa; Seitz, Simone

Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 46-57. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Pfahl, Lisa; Seitz, Simone: Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 46-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100330 - DOI: 10.25656/01:10033

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100330>

<https://doi.org/10.25656/01:10033>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06

Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

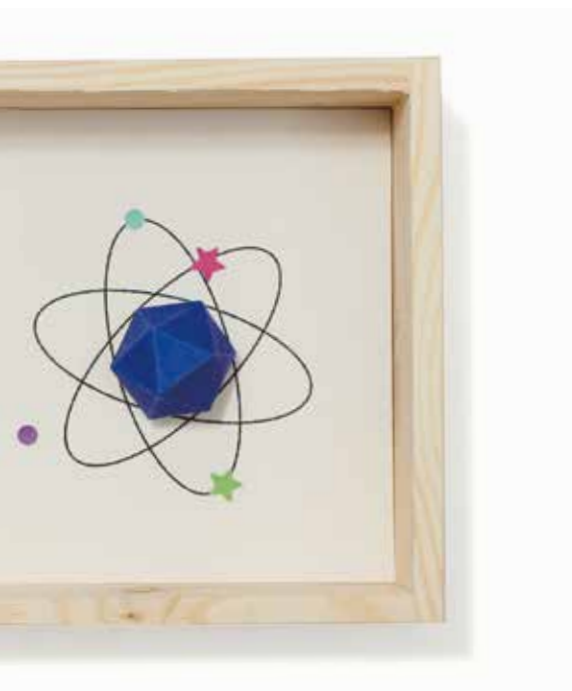
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«,
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung

INKLUSION UND SCHULENTWICKLUNG

Ausgehend von der Annahme, dass Schulen als Organisationen »lernen« können (DALIN 1999), setzt das Recht auf Inklusion in das allgemeine Bildungswesen, wie es in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben ist (IM FOLGENDEN UN-BRK; UNITED NATIONS 2006), einen starken Veränderungsimpuls an den Schulen.

Im vorliegenden Beitrag werden innovierende Impulse des Rechts von Kindern und Jugendlichen mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« auf einen diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zu allgemeinbildenden Schulen im Hinblick auf Schulentwicklung diskutiert, um von dort aus einen Bezug zur Begabungsförderung herzustellen.

Schulentwicklung an einzelnen Schulen findet nicht im »luftleeren Raum« statt. Reformen des Schulsystems wie die Umstellung auf inklusive Strukturen gehen mit Veränderungen auf der institutionellen Ebene einher, weil Schulen in gesamtgesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen auf nationaler und auch auf internationaler Ebene eingebunden sind (PFAHL 2014; DIMAGGIO/POWELL 2009; POWELL 2009). Auch die Einführung von Steuerungsinstrumenten wie z.B. Bildungsstandards oder eine ungleiche Verteilung von Ressourcen auf einzelne Schultypen haben Auswirkungen auf die Handlungsspielräume der Akteure. So widerspricht die in einigen Bundesländern praktizierte Steuerungspolitik der Unterfinanzierung inklusiver Praxis in allgemeinbildenden

den Schulen gegenüber einer Ausfinanzierung parallel aufrecht erhaltener Sonderschulen (»Parallelsystem«) nicht nur den gesetzlichen Vorgaben der UN-BRK, die festschreibt, dass notwendige angepasste Hilfen und Unterstützungssysteme in den allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung zu stellen sind (UNITED NATIONS 2006, 17). Sie stellt zudem ein konkretes Entwicklungshemmnis für die allgemeinbildenden Schulen dar.

Inklusive Schulentwicklung kann mit starken Ambivalenzen und Widerständen einhergehen, wenn eine inklusionsförderliche Bildungspolitik und Schulverwaltung ausbleibt.

Inklusive Schulentwicklung kann, dies wird hier deutlich, mit starken Ambivalenzen und Widerständen einhergehen, wenn eine inklusionsförderliche Bildungspolitik und Schulverwaltung ausbleibt. Denn fehlt dieser wichtige Motor für inklusive Schulentwicklungsprozesse, ergeben sich in den Schulen konkrete Entwicklungsbarrieren sowie eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten. Auch eine möglicherweise hieraus erwachsende Unzufriedenheit im Kollegium oder von Eltern schlägt sich auf die Organisationskultur nieder. Dabei wirken eine Vielzahl von Faktoren zusammen: Entscheidun-

gen über die materielle und personelle Ausstattung von inklusiven Schulen sowie Vorgaben zur personellen Besetzung, zu Praktiken der Leistungsbewertungen (z.B. Zensurierung), zu Fortbildungsmöglichkeiten und -verpflichtungen von Lehrkräften etc. haben konkrete Auswirkungen auf die Lage »vor Ort«.

Dass sich einzelne Schulen jedoch auch im Rahmen widersprüchlicher bildungspolitischer Steuerungslinien klar und wirkungsvoll als inklusive Schulen entwickeln können, lässt sich demgegenüber beispielhaft an der Grundschule Berg Fidel ablesen (STÄHLING 2006; STÄHLING/WENDERS 2012). Welche Faktoren tragen also im Einzelnen dazu bei, dass Schulen sich inklusiv entwickeln? Wie kommen einzelne Schulen »in Bewegung«?

Hochbegabtenförderung ist ein konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu.

Diese Frage wurde seit Beginn der Praxis des – damals sogenannten – gemeinsamen Lernens »behinderter und nichtbehinderter« Kinder in allgemeinbildenden Schulen in den 1980er Jahren von der Integrationsforschung aufgegriffen und untersucht (vgl. zur Übersicht EBERWEIN 2009). Ein wichtiger Impuls für die weitere Wissens- und Konzeptentwicklung war das Erscheinen des »Index für Inklusion« in Großbritannien (BOOTH/AINSCOW 2002), ein Instrument zur formativen Selbstevaluation von inklusiven Schulentwicklungsprozessen.

Im gedanklichen Rahmen der Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken gelten gegenwärtig übereinstimmend als kennzeichnend für die Entwicklung inklusiver Schulen vor allem Kulturen der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit im Schul- und Klassenklima, stets auch bezogen auf die dort tätigen Erwachsenen (BOOTH/AINSCOW 2011). Aber auch eine starke Schulleitung, die sich zur Inklusion als Leitidee bekennt, ist bedeutsam, verbunden mit Kulturen und Praktiken der Mitbestimmung und Verantwortung. Schließlich sind auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen von großer Bedeutung (WERNING 2012).

Hiervon ausgehend kann nun gefragt werden, wie sich inklusive Schulentwicklung mit Begabungsförderung zusammenführen lässt und welche innovierenden Momente von inklusiver Schulentwicklung für die Begabungsförderung ausgehen. Diese Frage erörtern wir im Folgenden am Beispiel eines Schulentwicklungsprojektes in Bremen. Dabei werden wir zunächst Erkenntnisse der Inklusionsforschung

zur Schulentwicklung aufzeigen und in Bezug zur Begabungsförderung setzen. Anschließend wird das von der Karg-Stiftung und der Senatorischen Behörde Bremen geförderte Projekt »Hochbegabung inklusiv« vorgestellt. Schließlich werden wir die Impulse der inklusiven Schulentwicklung für eine Begabungsförderung an allgemeinbildenden inklusiven Schulen diskutieren. Im Ergebnis soll deutlich werden, warum wir Inklusion als strukturierenden Rahmen von Begabungsförderung und umgekehrt Begabungsförderung als zentrale Aufgabe von Inklusion verstehen.

INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG UND BEGABUNGSFÖRDERUNG

In welchem Verhältnis stehen inklusive Entwicklungsaufgaben von Schulen zu den Zielen von Begabungsförderung? Auf den ersten Blick scheint in der Verknüpfung von inklusiver Schulentwicklung und Begabungsförderung eine konzeptionelle Überforderung für Schulen zu liegen, denn wie soll unterrichtlich gleichermaßen auf vermeintliche Lernschwächen und auf Lernhöchstleistungen eingegangen werden? Eine strukturelle Ausdifferenzierung des Schulsystems – inklusive Schulen auf der einen Seite neben begabungsfördernden Schulen auf der anderen Seite – würden sicher keine gewinnbringende Perspektive darstellen. Denn dies implizierte zum einen eine gravierende Verschärfung des bereits bestehenden Gerechtigkeitsproblems des hierarchisch gegliederten deutschen Bildungswesens. Zum anderen greift die hierin eingelassene Annahme, Inklusion ginge mit Defiziten von Schülerinnen und Schülern einher, Begabungsförderung hingegen mit Talenten und Potenzialen, zu kurz (SEITZ/PFAHL 2013). Inklusion bedeutet vielmehr die konzeptionelle Zusammenführung der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler mit deren individueller Leistungsförderung – hohe Erwartungen an alle Schülerinnen und Schüler und ein Lernen in sozialer Eingebundenheit (SEITZ 2012). Hochbegabtenförderung ist dementsprechend ein konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu (UNESCO 2009).

Die Ausgangslage für die Umsetzung dieses Anspruchs in den Schulen ist derzeit ausgesprochen vielfältig, da die Gesetzgebungen der Bundesländer stark variieren. Entsprechend differieren aktuell auch die Schulentwicklungsprozesse regional deutlich. Während einige Bundesländer die Entwicklung inklusiver Schulen parallel zu einem unveränderten Sonderschulsystem gestatten (z.B. KULTUSMINISTERIUM HESSEN 2012), legte das bremische Schulgesetz bereits 2009 und damit in dieser Form als erstes Bundesland fest: »Alle Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln« (§3(4), SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2009, 17). Weiterführend heißt es: »Die Schule hat der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung entgegenzuwirken« (§4(5), EBD.) und »Die Förderung von behinderten Schülerinnen und

Schülern soll im gemeinsamen Unterricht erfolgen« (§9(2), EBD., 20).

Damit wurde nicht nur für jedes Kind das Recht auf den Besuch einer allgemeinbildenden Schule festgeschrieben, sondern auch Verbindlichkeit für alle bremischen Schulen geschaffen. Zeitgleich wurde die Sekundarstufe reformiert und die Schulform der Oberschule eingeführt, eine integrierte Schulform mit Abituroption. Die universitäre Ausbildung von Lehrkräften war an der Universität Bremen bereits im Vorfeld in Form einer Doppelqualifikation umgestellt worden auf die Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen (SEITZ 2011A; 2011B). (➤ ABB. 1)

Der Umstrukturierungsprozess zu einem inklusiven bremischen Schulsystem erfolgte somit umfassend und soll laut Schulentwicklungsplan bis 2017 abgeschlossen sein (SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2008). Zu diesem Zeitpunkt sollen die Förderzentren (Sonderschulen) größtenteils aufgelöst sein. Stattdessen werden an allen Grund- und Oberschulen *Zentren für unterstützende Pädagogik* (kurz: ZuP) eingerichtet. Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik werden somit aus den Förderzentren herausgelöst und sind fortan an den allgemeinbildenden Schulen beschäftigt. Hier übernehmen sie Aufgaben des Unterrichtens, Diagnostizierens und Beraters, laut Vorgabe allerdings fokussiert auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2009, 24). Die Leitungen der ZuP's sind Mitglied der Schulleitung und nehmen somit auch auf die Gesamtentwicklung und die Personalführung etc. der allgemeinbildenden Schule Einfluss. Um auch (über-)regionale Vernetzung abzusichern und eine professionelle Beratung und Supervision der Lehrkräfte zu gewährleisten wurden zusätzlich *Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren* (ReBUZ) installiert.

Als primäres Ziel von Begabungsförderung wurde lange die Entwicklung spezifischer Förderkonzepte in allgemeinbildenden Schulen oder in Spezialprogrammen angesehen. Diese Sichtweise implizierte keine grundlegend veränderten Unterrichtskulturen und konnte kaum innovierende Impulse für neue Schulkulturen setzen.

Zu den Aufgaben des ZuP's zählt laut Verordnung auch die (Hoch-)Begabungsförderung, um der zu erwartenden (Leistungs-)Heterogenität in den Klassen und Schulen gerecht zu werden. Dieser Aspekt war bis dahin nicht gesetzlich abgebildet und entsprechend nicht strukturell abgesichert

worden. Wie einzelne Lehrkräfte und Schulen dieses Ziel umsetzen und in ein Gesamtkonzept inklusiven Unterrichts und Erziehens integrieren, ist aber nicht gesetzlich festgelegt. Noch ist demnach offen, wie sich Schulen gleichermaßen zu Orten inklusiver Praxis und Orten der Begabungsförderung entwickeln können.

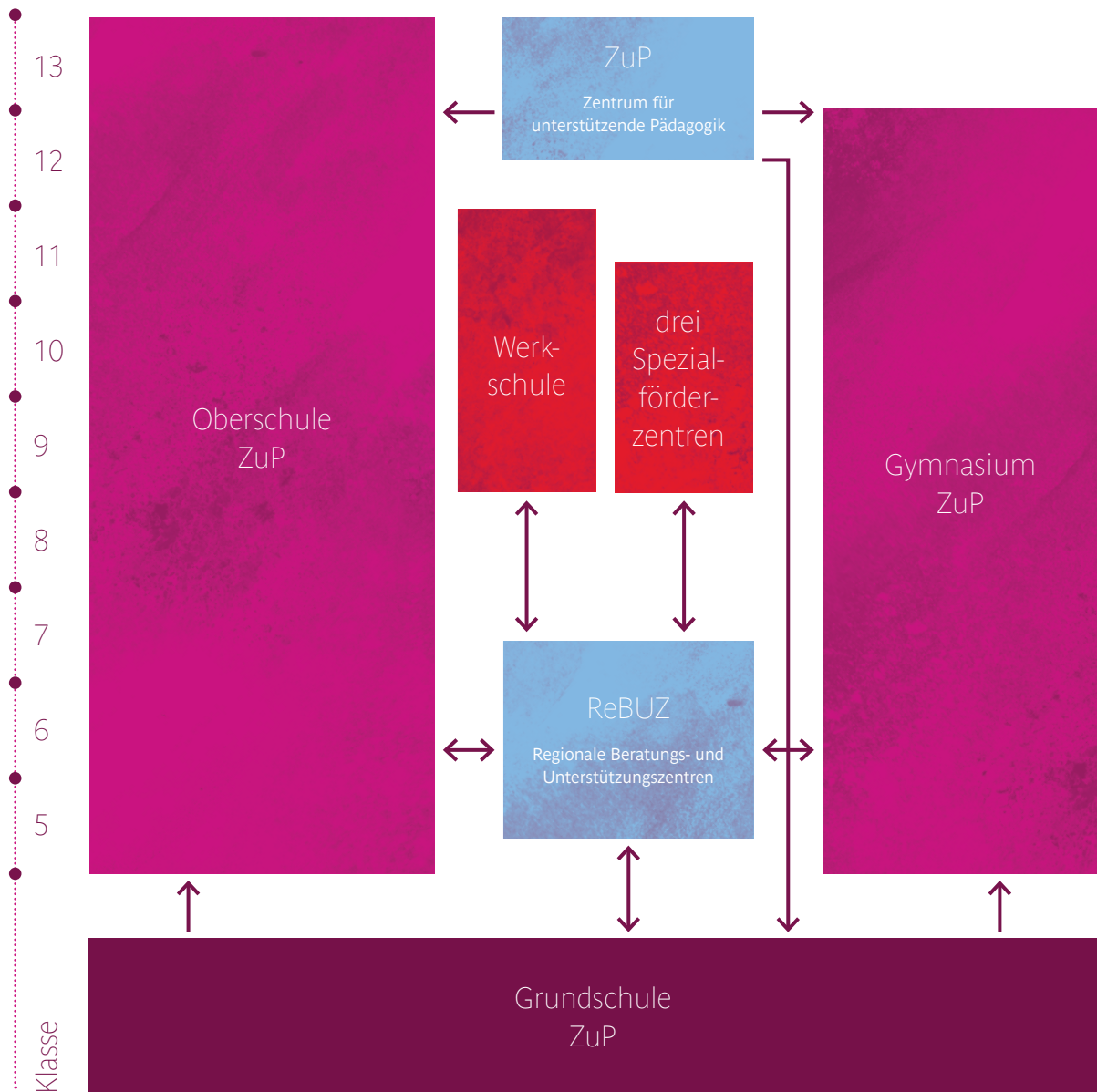
Konzepte der Begabungsförderung wurden lange Zeit weit weniger als solche inklusiver Bildung unter Fragestellungen von Schulentwicklungsprozessen diskutiert. Als primäres Ziel von Begabungsförderung wurde lange die Entwicklung spezifischer Förderkonzepte in allgemeinbildenden Schulen oder in Spezialprogrammen für diejenigen Kinder angesehen, bei denen besondere Leistungspotenziale diagnostiziert wurden. Diese Sichtweise implizierte keine grundlegend veränderten Unterrichtskulturen und konnte kaum innovierende Impulse für neue Schulkulturen setzen. Vielmehr passte sich diese Auffassung in die innere Logik selektiver Schulstrukturen ein. Auch das in diesem Kontext entwickelte Prinzip der Akzeleration, d.h. die Beschleunigung der Bildungskarriere eines Kindes (frühzeitige Einschulung, Überspringen von Jahrgangsstufen etc.), ist an den gedanklichen Rahmen eines an Lernzielgleichheit orientierten, jahrgangsgebundenen Unterrichts gebunden – und bleibt insofern zuvorderst eine organisatorische Strategie.

Mit neueren Ansätzen der Begabungsförderung, deren Vorschläge sich auf das Lernen aller Kinder und Jugendlichen beziehen, sind konzeptionelle Strategien bedeutungsvoller geworden (STEENBUCK/QUITMANN/ESSER 2011). Insbesondere das Prinzip des Enrichment, verstanden als Bereicherung des Unterrichts durch spezifische, individualisierende Maßnahmen innerer Differenzierung, kann in einem insgesamt geöffneten und differenzierten Unterricht flexibel und von allen Kindern nutzbar realisiert werden. Denn folgt man dieser Herangehensweise, werden Anknüpfungspunkte für Schulentwicklung deutlich, wie sie etwa konzeptionell im schulischen Enrichment Modell (SEM) (RENZULLI/REIS 2001) ausgearbeitet sind und beispielhaft an den »Impulsschulen« in einem Projekt der Karg-Stiftung zur inklusiven Begabtenförderung umgesetzt wurden (ESSER 2011). Herauszuheben ist hierbei, dass sich gerade im Kreis dieser Schulen mehrere finden, die bereits integrative und inklusive Strukturen entwickelt hatten.

Wie also kann ein solcher, moderierter Schulentwicklungsprozess zur Begabungsförderung konkret und gewinnbringend mit inklusiver Schulentwicklung zusammengeführt werden? Bei dieser weiterführenden Frage setzt das Schulentwicklungs- und Forschungsprojekt »Hochbegabung inklusiv« an.

➤ Abb.1: Das bremische Schulsystem

(nach Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen 2009)



DAS SCHULENTWICKLUNGSPROJEKT »HOCHBEGABUNG INKLUSIV«

Die Karg-Stiftung und die Senatorische Behörde Bremen fördern einen inklusiven Grund- und Oberschulverbund in der Fortbildung der Lehrkräfte und der Gestaltung der Schul- und Unterrichtsorganisation, um die Aufgabe der (Hoch-) Begabungsförderung im Kontext inklusiver Schulstrukturen zu bewältigen. Dieser Prozess wird von der Universität Bremen wissenschaftlich begleitet (SEITZ/PFAHL/SCHIEDT 2012; SEITZ/PFAHL 2013; PFAHL/SEITZ 2013). Im Folgenden stellen wir den Prozess der Schulentwicklung der beteiligten Oberschule vor und arbeiten schulstrukturelle Kriterien für eine Begabungsförderung im inklusiven Schulsetting heraus.

GESCHICHTE UND AUFBAU DER OBERSCHULE

Die an dem Schulentwicklungsprojekt beteiligte Oberschule wurde in den 1970er Jahren als Schulzentrum mit je zwei Klassen in der Sekundarstufe I und zwei Gymnasialklassen gegründet. Als Stadtteilschule wurden hier lange Zeit Schülerinnen und Schüler des Einzugsgebietes unter einem Dach, aber nach Bildungsgängen getrennt unterrichtet. An der heutigen Oberschule, die für alle Schülerinnen und Schüler der Nachbarschaft offen ist, werden die Jahrgangsstufen 5 bis 8 in gemeinsamen Klassen ziendifferent unterrichtet. Erst ab Klasse 9 werden leistungsdifferenzierte Klassen gebildet. Eine eigene Sekundarstufe II besitzt die Oberschule nicht. Schülerinnen und Schüler, die das Abitur machen möchten, müssen nach der 10. Klasse an ein Gymnasium oder eine Schule mit eigener Oberstufe wechseln. Der langjährige Schulleiter berichtet von seinem vorrangigen Ziel: In den frühen 2000er Jahren wurde die Schule zu einer Ganztagschule umgestaltet. Dies geschah aus der Überzeugung heraus, dass insbesondere dem großen Anteil an zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen im Stadtteil, deren Familien oft problembehaftete Migrationserfahrungen gemacht haben, mehr Zeit an der Schule ermöglicht werden soll.

LEHRKRÄFTE IM TEAM

Schulorganisatorisch wurden in dieser Zeit wichtige Schritte eingeleitet. Nach Rücksprachen mit Bildungs- und Schulberatern wurde ein »Lehrer im Team«-Projekt an der Schule initiiert, d.h. Lehrkräfte wurden in jahrgangsbezogenen Teams zusammengefasst und zum Austausch ihrer Unterrichtsmaterialien und -methoden angeleitet. Dabei wurde die Schule fünf Jahre lang von der Robert-Bosch-Stiftung unterstützt. Da zu diesem Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 8 noch nach Bildungsgängen getrennt unterrichtet wurden, funktionierte das Prinzip nach Einschätzung der Schulleitung jedoch nicht

hinreichend effektiv. Zwar kooperierten die Kollegen und sprachen sich ab, es kam jedoch noch nicht zu einer Entlastung in ihrem Arbeitsalltag. Erst mit der Einführung der Oberschule und dem Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen in den Klassenstufen 5 bis 8 wurde das Teammodell für die Lehrkräfte effektiv, da nun die Lehrkräfte aller vier Parallelklassen ihre Unterrichtsmaterialien untereinander einsehen und nutzen konnten und hierüber in einen substantielleren Austausch kamen.

MULTIPROFESSIONELLE ZUSAMMENARBEIT

Zeitgleich mit der Umstellung auf die Oberschule als neue rahmengebende Struktur wurde die gesetzliche Verpflichtung geltend, sich zu einer inklusiven Schule zu entwickeln. Die Lehrkräfte arbeiten nun fest in den Jahrgangsteams zusammen. Dabei bemüht sich die Schulleitung, multiprofessionelle Teams zusammenzustellen, sodass Lehrkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungen und Vorerfahrungen zusammenarbeiten. Jedes Jahrgangsteam hat einen Arbeitsraum auf der Ebene zur Verfügung, auf der auch die Klassenzimmer verteilt sind. In diesem Raum hat jede Lehrkraft einen Arbeitsplatz mit Netbook und Telefon, außerdem gibt es einen gemeinsamen Gruppentisch, an dem Besprechungen und Jahrgangsteamkonferenzen stattfinden. Für die Verbindung zwischen Schulleitung und Jahrgangsteams sind die Jahrgangsteamleiter zuständig. Diese treffen sich einmal wöchentlich, um mit der Schulleitung zu sprechen. Hingegen finden nur selten Gesamtkonferenzen statt (ca. drei im Jahr). Bei den Personalentscheidungen wird besonders darauf geachtet, dass die Kollegen dazu bereit sind, im Team zusammenzuarbeiten.

DER »BLICK NACH UNTEN« WIRD DURCH EIN FORTBILDUNGSPROJEKT ERWEITERT

Im Zuge der Einführung der Oberschule und der Umstellung zur Arbeit der Lehrkräfte im Team fand ein intensiver Austausch über die inhaltlichen Ziele der Schulentwicklung statt. Dabei zeigte sich schnell, dass die Diskussion um Inklusion oft stark defizitorientiert geführt wurde. Viele Lehrkräfte hatten die Befürchtung, in inklusiven Klassen die besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend fördern zu können. Die Schulleitung griff diesen Befund auf und engagierte sich nun gezielt für die Fortsetzung der Teamentwicklung und sorgte zugleich für die Einführung von Angeboten der Begabungsförderung wie z.B. zweisprachigen Fachunterricht und spezielle Projekte, die spezifische Interessen aufgreifen und fördern konnten.

Die umfassenden schulstrukturellen Veränderungen – die gleichzeitige Umstellung auf die Oberschulstruktur und auf Inklusion – wurden somit im Kollegium zunächst als

Problemdruck wahrgenommen. Zugleich schieden »klassische« Lösungsstrategien im Umgang mit Heterogenität, nämlich ein Abgeben von Schülerinnen oder Schülern, die nicht in bis dahin praktizierte Konzepte »zu passen schienen«, aus. Dies war strukturell ausgeschlossen.

Die kompetente und klare Leitung der Schule ermöglichte es offensichtlich, die hierdurch entstandene Konfusion unter den Lehrkräften konstruktiv aufzugreifen, sodass sie nicht in Frustration umschlug. Die Ideen und Überzeugungen, denen im Schulleben gefolgt wurde, konnten vielmehr erfolgreich umgelenkt werden in einen breit geführten, aber nicht konfliktfreien Diskurs, der zu einem »Umbau« der geteilten Ideen im Kollegium anregte und diesen begleitete. Gerade der Impuls, Begabungsförderung als übergreifendes Prinzip auf alle Schülerinnen und Schüler bezogen zu denken und zentral in das Profil der Schule zu implementieren, war hier entscheidend. Dieser »Kniff« ermöglichte es, vertraute Denkmuster aktiv infrage zu stellen und auf neuen Ideen fußende Kompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen zu entwickeln (SCHRATZ 2003) – über die systematische Fortbildung der Lehrkräfte im installierten Projekt.

Der jahrgangsübergreifende Unterricht bietet einen Fundus an Instrumenten der Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern und besitzt zugleich viele begabungsfördernde Elemente, die spezifische Lernbedürfnisse einzelner Kinder aufgreifen können.

DER STADTTEIL UND DIE BEDÜRFNISSE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Unter den Schülerinnen und Schülern der Schule werden über 80 verschiedene Sprachen gesprochen. Hierin wird von der Schulleitung eine zentrale Ressource gesehen, die auch konzeptionell genutzt wird.

Der Stadtteil, in der die Oberschule liegt, wurde in öffentlichen Diskussionen lange als »Problemstadtteil« verhandelt. Begabungsförderung erhält in diesem Stadtteil somit eine besondere Verantwortung, erfordert aber auch spezifische Anpassungen. Die Oberschule hat sich bereits zu einem frühen Zeitpunkt an der vorbildlichen Vernetzung, die in Nachbarschaftsarbeit und Stadtteilmanagement geleistet wurde, beteiligt. Diese Ausgangslage ist sehr günstig für die Entwicklung der Schule zu einer inklusiven Schule, denn gerade im Kontext von Inklusion sind Vernetzungsaspekte in Stadtteil und Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen

hochrelevant. Insbesondere die Einbeziehung von Eltern und die Kooperation mit angrenzenden Organisationen wie Kindertageseinrichtungen und Jugendhilfe spielen für inklusive Schulentwicklungen eine wichtige Rolle (WERNING 2012). Die verschiedenen Initiativen umfassen Mütterzentren, ein Arbeitslosenzentrum und regelmäßige Sitzungen der Stadtteilgruppe, in der die Belange der verschiedenen Gruppen im Stadtteil diskutiert werden. Die Schule stellt in diesem Netz einen wichtigen Akteur dar, der Räume und Ideen in das Netzwerk einbringt.

Anfang der 2000er Jahre wurde der gesamte Stadtteil grundsanziert. Eine städtische Wohnungsbaugenossenschaft kaufte einen Großteil der Hochhäuser, sanierte diese und installierte Grünflächen, Spiel- und Sportplätze. Heute gilt der Stadtteil als beispielhaft für die positiven Effekte einer strukturierten Sanierung. Dies wirkt sich aus Sicht der Schulleitung auch auf das Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler aus. Die Schulleitung beschreibt, die Aufwertung des Stadtteils führe dazu, dass Schülerinnen und Schüler, die in finanziell und sozial benachteiligten Familien aufwachsen, nicht mehr das Gefühl haben, »am Rande« der Gesellschaft zu leben. In Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern würden diese hervorheben, wie schön ihr Stadtteil sei, wie viele Grünflächen und Spielplätze es gäbe und dass der Stadtteil gut angebunden sei. Diese Wahrnehmung scheint zentral für das Nachdenken über die Schülerschaft, denn die Schulleitung beschreibt die Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien als eine wesentliche Aufgabe der Schule. Da die Eltern häufig nicht erwerbstätig sind und die Kinder und Jugendlichen dadurch soziale und gesellschaftliche Nachteile erfahren, müsse die Schule versuchen, diese auszugleichen und die Schüler in ihrer Persönlichkeit anerkennen und sozial stärken.

Eine wichtige Grundlage der inklusiven Begabungsförderung besteht somit insbesondere in der Arbeit »nach innen«, also der Anerkennung der Interessen und Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler. Zudem stellt die Begabungsförderung auch eine Arbeit »nach außen« dar. Es handelt sich um einen wichtigen Aspekt im Schulprofil der Oberschule in Bezug auf die Anwerbung von Familien und Jugendlichen sowie für die Außenwirkung der Schule insgesamt. So wird der ehemalige »gymnasiale Zweig«, der bilingual aufgebaut war, nun ersetzt durch umfassende berufsorientierende Angebote, die berufsbildende und akademische Ausbildungsgänge einschließen und auch Familien mit hohen Bildungsaspirationen für ihre Kinder an die Schule binden soll.

PROFESSIONELLES SELBSTVERSTÄNDNIS DER SCHULLEITUNG UND DES KOLLEGIUMS

Das Team der Schulleitung hat ein professionelles Selbstverständnis entwickelt, demzufolge Inklusion konsequent umzusetzen ist und kein Kind die Schule verlassen muss. Die Wertschätzung jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers besteht nach Ansicht der gesamten Schulleitung in der Teilhabe an Schule und Unterricht sowie in individuellen hohen (Leistungs-)Erwartungen durch die Lehrkräfte. Damit entspricht sie wichtigen Parametern inklusiver Pädagogik in Schulen: der gelingenden Verbindung von »participation«, verstanden als soziale Einbindung und Mitbestimmung, mit »achievement«, verstanden als individuelle Herausforderung und Leistungserwartung (SEITZ/SCHIEDT 2012; BOOTH/AINSCOW 2011; UNESCO 2009).

Nach Meinung der Schulleitung bedarf die Entwicklung hin zu diesem Ziel insbesondere einer Arbeit an der »Haltung der Kollegen bzw. Kolleginnen« in Bezug auf Inklusion. Es wird reflektiert, dass das Kollegium in einem hierarchisch gegliederten System beruflich sozialisiert wurde, das darauf ausgelegt war, Kinder und Jugendliche früh nach ihren Leistungen zu bewerten und in Schultypen zu sortieren. Die erlernten Unterrichtsformen sind von diesem Selektionssystem geprägt und boten den Lehrkräften ein Druckmittel gegenüber Schülerinnen und Schülern zur Erreichung von (Leistungs-)Zielen. Die Schulleitung beschreibt, wie schwer es Lehrkräften fällt, die in diesem System berufliche Sicherheit erlangt haben, sich und ihren Unterricht umzustellen auf einen »heterogenitätsfreundlichen« Stil. Sie sieht es deshalb als ihre Aufgabe an, die Ängste und Unsicherheiten der Kollegen ernst zu nehmen und Orientierung in der schulorganisatorischen Veränderung zu bieten. Um eine Neuausrichtung der Lehrkräfte anzustoßen und Ängste abzubauen, hatte das Kollegium die Möglichkeit, an verschiedenen Schulen zu hospitieren, die sich durch eine (Leistungs-)heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft auszeichnen und hohe Expertise im Bereich der Unterrichtsentwicklung haben. Hervorgehoben wird dabei der Aspekt der Umsetzung im Team und der (Selbst-)Evaluation des eigenen Entwicklungsprozesses. Die Schulleitung bemüht sich dabei konstant um den ermutigenden Dialog mit und im Kollegium.

KOOPERATION MIT DER BENACHBARTEN GRUNDSCHULE

Eine wichtige Ideengeberin ist die benachbarte Grundschule, mit der in der Zwischenzeit ein intensiver Austausch und enge Kooperationen insbesondere bei der Organisation des Übergangs aufgebaut wurden. Die Grundschule als Schulform mit dem historisch fest verankerten Anspruch, ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen, dient der Schullei-

tung in vielen Punkten als Vorbild. Die Schulleitung der Oberschule wandte sich an die Grundschule und fragt grundschulpädagogische Konzepte und Kompetenzen nach, die Grundschulleitung wiederum zeigte sich interessiert an einem Schulverbund. Seither hospitieren Lehrkräfte der Oberschule, insbesondere diejenigen, die neue fünfte Klassen übernehmen, umfangreich und regelmäßig in der Grundschule, können sich vom Gelingen gemeinsamen Unterrichts überzeugen und Anregungen für die eigene Unterrichtsgestaltung gewinnen. Dabei zeigt sich, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht, der an der Grundschule stattfindet, einen Fundus an Instrumenten der Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern bietet und zugleich viele begabungsfördernde Elemente besitzt, die spezifische Lernbedürfnisse einzelner Kinder aufgreifen können.

So wird immer wieder versucht, mögliche Begabungen von Schülerinnen und Schülern mitzudenken und einzubeziehen, um den zunächst defizitorientierten Blick auf Inklusion auszugleichen.

Die enge Kooperation der Schulen ermöglicht insgesamt einen systematischen Austausch der Grund- und Oberschullehrkräfte beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe und öffnet den Blick für die Möglichkeiten heterogener Lerngruppen. Auch die Vorstellungen der Lehrkräfte von Begabung und Talent werden dadurch beeinflusst. Es ist ihnen bewusst, dass eine Vielzahl an Begabungen nicht unbedingt im kognitiven Bereich liegen, sondern z.B. auch im Sport oder in der Kunst anzutreffen sein können.

UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Die Befassung mit der Frage nach geeigneten Sozial- und Handlungsformen und didaktischen Strategien im inklusiven Unterricht hat den Blick der Lehrkräfte für die verschiedenen Begabungen der Schülerinnen und Schüler geschärft. So wird immer wieder versucht, mögliche Begabungen von Schülerinnen und Schülern mitzudenken und in Schule und Unterricht einzubeziehen, nicht zuletzt um den in der Selbstreflexion erkannten, zunächst defizitorientierten Blick auf Inklusion auszugleichen.

Begabung als kognitive Leistung steht dabei nach wie vor oft im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Lehrkräften, jedoch hat sich der Umgang mit den als begabt wahrgenommenen Schülerinnen und Schülern verändert.

Das Kollegium hat sich auf der einen Seite mit Grundprinzipen inklusiven Unterrichts befasst, auf der anderen Seite und weit umfassender mit Strategien der Begabungsförderung, u. a. mit Aspekten Forschenden Lernens und Unterrichtsstrategien. Formen äußerer Differenzierung und »pull-out-Programme« sind in der Unterrichtspraxis der Schule mittlerweile sekundär geworden, angestrebt werden demgegenüber Formen einer Integration der Interessen und Fähigkeiten in den Unterricht. Die explizite Thematisierung der Begabungsförderung im Rahmen der Schulentwicklung der Oberschule, die entsprechende Beratung von außen und die systematische Berücksichtigung in den entsprechenden Fortbildungsangeboten und in der Schulorganisation hat das Wissen und die Praktiken der Lehrkräfte dauerhaft verändert.

ANERKENNUNG DER PERSON UND SCHAFFUNG VON BILDUNGSANGEBOTEN

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Begabungen liegt darin, den Kindern und Jugendlichen Anerkennung zukommen zu lassen. Die Schulleitung reflektiert, dass Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit immer wieder auch Einbrüche und Misserfolge im Lernen erleben. Wenn sie aber gleichzeitig auf einem anderen Gebiet gefördert werden und dort Erfolge erleben, kann das Jugendlichen helfen, (Lern-)Krisen leichter zu bewältigen. Der Schulleitung gelang es, das Verständnis der Lehrkräfte dafür zu schärfen, dass gerade im Hinblick auf eine Schülerschaft, die in materiell vergleichsweise armen Verhältnissen aufwächst und die während ihrer Schullaufbahn größere Benachteiligung erfährt, persönliche Rückmeldungen an die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler von besonderer Bedeutung für deren Persönlichkeitsentwicklung sind. Dieses Ziel der Schulleitung scheint sich im beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte der Oberschule gut durchgesetzt zu haben; berichten doch fast alle Lehrkräfte davon, dass die persönliche Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte sich positiv auf die gesamte Schulentwicklung auswirkt.

Ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Begabungen liegt darin, den Kindern und Jugendlichen Anerkennung zukommen zu lassen.

INKLUSION DURCH BEGABUNGSFÖRDERUNG FÜR ALLE KINDER UND JUGENDLICHEN

Die bisherigen Ausführungen bestätigen, dass eine Begabtenförderung, die nur auf eine spezifische Förderung einzelner, vorab als begabt diagnostizierter Kinder zielt, pädagogisch kaum vertretbar wäre (WEIGAND 2011, 34). Es wird zudem deutlich, dass dies mit den Anforderungen inklusiver Schulentwicklung nicht vereinbar ist. Begabungsförderung kann in einem inklusiven Schulsystem nicht (länger) als Spezialprogramm gedacht werden, sondern muss als übergreifendes Prinzip auf alle Schülerinnen und Schüler bezogen konzipiert sein. Kennzeichnend für inklusive Schulentwicklung sind dabei hohe Erwartungen an die Einzelnen, verbunden mit individueller Unterstützung und der personalen Anerkennung (BOOTH/AINSCOW 2011, 91). Anerkennungsprozesse sollten mit einem erweiterten Blick bezogen auf die Individuen und ihre Familien erfolgen und verbunden sein mit dem Abschied von der Frage, ob ein Kind an der Schule »richtig« ist. Besonders relevant ist dies in Bezug auf Schülerinnen und Schüler in benachteiligten Lebensverhältnissen.

Damit ist auch ein klarer Anwendungsbezug dieser Ausführungen für die untersuchten Schulen hergestellt. Der Grundschule sowie der Oberschule scheint es in besonderer Weise zu gelingen, die individuellen Leistungspotenziale der Schülerschaft zu aktivieren und die unterrichtlichen Lernangebote in einer für die Schülerinnen und Schüler akzeptablen Weise zu entwickeln, was sich u. a. in einem vergleichsweise hohen Leistungsniveau der Oberschüler ausdrückt. Jedoch beschränkt sich die Begabungsförderung nach eigenen Aussagen der Schule bislang auf einzelne Jugendliche mit aus Sicht der Lehrkräfte »überraschenden« Bildungserfolgen – gemessen an deren bisher gezeigten Leistungen und/oder deren Lebenslagen. Zugleich ist sie recht eng an schulischen Leistungen orientiert. Um sowohl besondere Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen gezielt aufzuspüren, die zumeist nicht als erste in den Blick genommen werden, als auch die Begabungsförderung in den kreativen, künstlerischen, sportlichen Bereichen weiterzuentwickeln, sollte künftig die Sicht der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien und Freunde stärker einbezogen werden. Konkretes Ziel sollte es insgesamt sein, Begabungsförderung in einem soziokulturell benachteiligten Stadtteil adressatenorientiert auszurichten und auf diesem Weg eine Weiterentwicklung der inklusiven Schulqualität zu betreiben.

Weiterführend wird deutlich, dass bekannte Strategien der Begabungsförderung in der Perspektive inklusiver Pädagogik neu zu beleuchten sind. Klassische Instrumente der Hochbegabtenförderung wie Segregation, Akzeleration und Enrichment erhalten eine neue Bedeutung, wenn sie im inklusiven Kontext zum Einsatz kommen.

So sind zunächst Spezialklassen für »Hochbegabte« als kritisch zu betrachten. Vorliegende Befragungen von Schülerinnen und Schülern in solchen Klassen oder Schulen (HOYER 2010) legen eher die Hypothese nahe, dass der Unterricht in den bisher besuchten Klassen nicht hinreichend differenziert wurde. Auch lässt sich der Anspruch sozialer Teilhabe in inklusiven Konzepten nur schwer mit selektiven Maßnahmen der äußeren Differenzierung, wie sie in den Prinzipien der Akzeleration eingelassen sind, verbinden.

Strategien des Enrichments können demgegenüber gewinnbringend mit den Anforderungen inklusiver Schulentwicklung zusammengeführt werden, wenn sie grundlegendes Prinzip des Unterrichts insgesamt und der Schulentwicklung sind (RENZULLI/REIS 2001). Diese Form der Begabungsförderung hat in einem insgesamt differenzierten Unterricht einen direkten Bezug zu den »klassischen« didaktischen Grundprinzipien der Individualisierung und Differenzierung, wie sie bereits durch die frühe Integrationsforschung als geeignete Umsetzungsmaßnahmen herausgearbeitet wurden (PREUSS-LAUSITZ 2001). Allerdings wurden sie im Rahmen der Integrations-/Inklusionsforschung bislang nicht unter dem Blickwinkel der Begabungsförderung beleuchtet (SEITZ/PFAHL/SCHIEDT 2012).

Konsequent angewendet, stellt Inklusion als ein zentraler Wert im Bildungssystem damit eine Quelle der Kritik an schulischen Selektionsprozessen dar.

Als Unterrichtsprinzipien, die sich aus Sicht der Begabungsförderung auch für die Gestaltung inklusiven Unterrichts eignen, werden vor allem Freiräume, Anerkennung und Vertrauen sowie selbsttätiges, forschendes und interessengeleitetes Lernen, kooperatives Lernen und offen strukturierte Aufgaben genannt (STEENBUCK 2011).

Beides aufnehmend kann somit zusammenfassend gesagt werden: »Bereichernde« Differenzierungen, die im Sinne eines innerunterrichtlichen Enrichments allen Kindern individuelle Herausforderungen, die Arbeit entlang spezifischer Interessenslagen und Möglichkeiten der vertieften Auseinandersetzung im Verstehen der »Sache« ermöglichen, sind angezeigt. Sie lassen sich im Rahmen sozialer Einbindung in der Lerngruppe umsetzen und bieten ideale Anknüpfungsmöglichkeiten für dialogisches Lernen (RUF/GALLIN 2005) und den Austausch unterschiedlicher Lerner zu der dabei entstehenden »Sache«, der kennzeichnend ist für die inklusive Qualität des Unterrichts (SEITZ 2008; 2012). Die verschiedenen Herangehens- und Deutungsweisen zur »Sa-

che« des Unterrichts sind dabei der Ort sozialen Lernens und der inhaltlichen Bereicherung des Lernens aller Schülerinnen und Schüler – und der Lehrkraft. Kinder und Jugendliche dürfen dann im Unterricht bewusst im Dialog »gemeinsame Sache« machen und den Unterricht mit ihren individuellen Deutungsweisen bereichern – Enrichment kann so in einem neuen Verständnisrahmen gesetzt werden (SEITZ 2013).

DIE ZUKUNFT DER BEGABUNGSFÖRDERUNG LIEGT IN DER TRADITION GEMEINSAMER SCHULEN

Inklusion im Schulsystem wird zurzeit öffentlich viel diskutiert und dabei zumeist als neue Herausforderung beschrieben und verhandelt. Fachlich gesehen handelt es sich dabei allerdings nicht um eine gänzlich neue Entwicklung. Diskurse um die Dynamiken von Ausschluss (Exklusion) oder Einbeziehung (Inklusion) lassen sich bis zurück zur Entstehung des Schulsystems verfolgen. Besonders scharf und prominent wurde diesbezüglich um die Einführung der Grundschule als vierjährige Einheitsschule (1920) sowie um den massiven Ausbau des ausdifferenzierten Sonderschulsystems (1970er Jahre) gestritten. Aber auch die Gliederung der Sekundarstufe ist bekanntermaßen seit langem umstritten. Denn, so die Kritik, ein hierarchisch gegliedertes Bildungssystem stellt nur beschränkte Möglichkeiten bereit, um nach dem hierin eingelassenen meritokratischen Ideal die Leistung von Schülerinnen und Schülern durch Bildungszertifikate gerecht zu belohnen (SOLGA 2005).

Prominent verhandelt wird die so gesehen »traditionsreiche« Idee einer gemeinsamen Bildung aller Kinder und Jugendlichen gegenwärtig in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die als wichtiger Impuls für den diskriminierungsfreien Zugang von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu allgemeinbildenden Schulen anzusehen ist.

Die UN-BRK wurde 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet und 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert. Sie rekurriert auf einen umfassenden Behinderbegriff, der über das im gegenwärtigen deutschen IX. Sozialgesetzbuch hinaus medizinisch definierte Verständnis von Behinderung hinausgeht und auch die Diskriminierung bzw. die institutionelle oder individuelle Ungleichbehandlung von Personen mit gleichem Rechtsstatus mit einbezieht (AICHELE 2010).

Dies wird in der UN-BRK sehr präzise auf die Umsetzung des Rechts auf Bildung bezogen, wie sich an den gewählten Formulierungen des Artikel 24 gut ablesen lässt: »States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Par-

ties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to« (UNITED NATION 2006, 16). Die UN-BRK beinhaltet somit zwar keine konkreten Aussagen zur Struktur eines inklusiven Schulsystems, legt jedoch unmissverständlich fest, dass ein inklusives Schulsystem Voraussetzung ist, um Diskriminierungsfreiheit hinsichtlich des Rechts auf Bildung abzusichern. Dies legt eine grundlegende Kritik am hierarchisch gegliederten, segregierenden Bildungswesen zumindest nahe (POWELL/PFAHL 2012; WERNING 2012; SEITZ ET AL. 2012B). Denn es gilt, jedem Kind und Jugendlichen unhinterfragt und selbstverständlich eine möglichst optimale Unterstützung an einer allgemeinbildenden Schule und weiterführende Bildungsoptionen zu garantieren und dort die hierfür notwendigen angepassten Hilfen zur Verfügung zu stellen (UNITED NATIONS 2006, 17).

Konsequent angewendet, stellt Inklusion als ein zentraler Wert im Bildungssystem damit eine Quelle der Kritik an schulischen Selektionsprozessen dar. Die bislang übliche Praxis, insbesondere an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems wirksam soziale Ordnungen herzustellen – ungeachtet der bekannten hiermit verbundenen Diskriminierungspraxen (GOMOLLA/RADTKE 2002) – wird durch die UN-BRK deutlich hinterfragt (SEITZ ET AL. 2012). Insofern legt die ratifizierte UN-BRK gewissermaßen den »Finger in die Wunde« der Schwächen unseres Bildungssystems. Die Grundidee inklusiver Bildung steht im Konflikt mit tradierten »Bausteinen« der Architektur unseres Schulsystems, dem Prinzip der Segregation nach gezeigten Leistungen und der bislang jederzeit bestehenden Möglichkeit der »Abschulung« von Schülerinnen und Schülern in Schulen mit niedrigeren Bildungsgängen (SEITZ/SCHIEDT 2012).

Der Anspruch auf Diskriminierungsfreiheit in einem inklusiven Bildungswesen impliziert die Durchlässigkeit der Bildungsstufen und damit ein längeres gemeinsames Lernen (PFAHL 2014). Entsprechend wird die Verpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems (UNITED NATIONS 2006, 18) in einem segregierenden Schulsystem nur schwer umsetzbar sein.

Gegenwärtig wird bildungspolitisch die Idee einer (längeren) gemeinsamen Bildung aller Schülerinnen und Schüler wiederentdeckt und in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich umgesetzt. Dies drückt sich strukturell in der vielerorts vorangetriebenen Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen, dem quantitativen Ausbau von Gesamtschulen oder der Öffnung von Schulen für Kinder und Jugendliche mit zugewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Diese neue Hinwendung zu mehr gemeinsamem Lernen und Begabungsförderungsangeboten an alle Kinder und Jugendlichen kann allein als strukturelle Strategie keine einfachen Lösungen für die dem deutschen Bildungswesen innewohnenden Gerechtigkeitsprobleme darstellen. Doch sie kann als Motor für didaktische und pädagogische Innovationen in der Schule fungieren – vorausgesetzt die strukturellen Änderungen werden in dieser Weise nutzbar gemacht und gehen entsprechend zusammen mit veränderten Schulkulturen vor Ort.

Und hierzu gehört dann ganz selbstverständlich auch die Frage: »Does every adult and child feel that the highest achievements are possible in their school?« (BOOTH/AINSCOW 2011, 91).

DIE AUTORINNEN

PROF. DR. LISA PFAHL ist Juniorprofessorin für Disability Studies an der Humboldt Universität zu Berlin. Ihre Schwerpunkte sind Bildung, Arbeit, Wissen und qualitative Sozialforschung. In der Bildungsforschung liegen ihre Arbeitsschwerpunkte im Bereich schulischer Segregation und Inklusion, der Intersektion von Behinderung, Geschlecht und Migration in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Ungleichheit sowie der Untersuchung von Diskursen und Machtverhältnissen in der Pädagogik.

➤ <http://www.reha.hu-berlin.de/personal/mitarbeiter/1687302>

PROF. DR. SIMONE SEITZ ist Professorin für Inklusive Pädagogik und Sonderpädagogische Förderung an der Universität Paderborn im Institut für Erziehungswissenschaften. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion; Begabungsförderung in inklusiven Schulen; Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulpraxis; Inklusion in der frühkindlichen Bildung; Inklusion im Sport.

LITERATUR

AICHELE, V. (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: APuZ 23, S. 13–19.

BOOTH, T./AINSCOW, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

BOOTH, T./AINSCOW, M. (2011): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Third edition. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

DALIN, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.

DIMAGGIO, P. J./POWELL, J. J. W. (2009): Das »stahlharte Gehäuse« neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–84.

EBERWEIN, H. (2009): Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 504–513.

ESSER, P. (2011): Das Projekt »Impulsschulen«: Konzeption und Übersicht. In: Steenbuck/Quitmann/Esser, S. 135–170.

GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich.

HOYER, T. (2010): »Anders sind wir eigentlich nicht« – oder doch? Schüler/innen in Hochbegabtenklassen – eine Risikogruppe? In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 46, H. 2, S. 110–127.

KULTUSMINISTERIUM HESSEN (2012): Hessisches Schulgesetz. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/hessisches_schulgesetz.pdf (Abruf 7.1.2014).

PFAHL, L. (2014): Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven (im Druck).

PFAHL, L./SEITZ, S. (2013): Wissen um Begabung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Praktiken der Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In: Dannenbeck, C./Dorrance, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 178–188.

POWELL, J. J. W. (2009): Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–232.

POWELL, J. J. W./PFAHL, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721–740.

PREUSS-LAUSITZ, U. (2001): Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 209–224.

RENZULLI, J. S./REIS, S. M. (2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Bildung Sauerländer.

RUF, U./GALLIN, P. (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. 3., überarb. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.

SCHRATZ, M. (2003): Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze: Kallmeyer.

SEITZ, S. (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59, S. 226–233.

SEITZ, S. (2011A): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. In: Journal für LehrerInnenbildung, H. 3, S. 50–54.

SEITZ, S. (2011B): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83 (Abruf 22.4.2014).

SEITZ, S. (2012): Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. In: Pädagogik 64, H. 10, S. 44–47.

SEITZ, S. (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In: Becher, A./Miller, S./Oldenburg, I./Pech, D./Schomaker, C. (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205–212.

SEITZ, S./FINNERN, N./KORFF, N./SCHEIDT, K. (HRSG.) (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SEITZ, S./PFAHL, L. (2013): Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In: Schenz, C./Schenz, A./Pollak, G. (Hrsg.): Perspektiven der (Grund) Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Berlin: Lit, S. 55–73.

SEITZ, S./PFAHL, L./SCHEIDT, K. (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammen passen – ein Diskussionsbeitrag. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 20, H. 3, S. 132–138.

SEITZ, S./SCHEIDT, K. (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1-2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Abruf 22.4.2014).

SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2008): Bremer Schulentwicklungsplan. 2. Auflage 2011: [www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP 2. Auflage.pdf](http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP_2_Auflage.pdf) (Abruf 22.4.2014).

SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2009):

Bremer Schulgesetze 2009. www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/neues_bremisches_schulgesetz.pdf (Abruf 22.4.2014).

SOLGA, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S.19–38.

STÄHLING, R. (2006): »Du gehörst zu uns.« Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

STÄHLING, R./WENDERS, B. (2012): »Das können wir hier nicht leisten.« Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

STEENBUCK, O. (2011): Merkmale begabungsfördernden Unterrichts. In: Steenbuck/Quitmann/Esler 2011, S. 70–91.

STEENBUCK, O./QUITMANN, H./ESSER, P. (HRSG.) (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

UNESCO (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (Abruf 22.4.2014).

UNITED NATIONS (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (Abruf 22.4.2014).

WEIGAND, G. (2011): Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: Steenbuck/Quitmann/Esler 2011, S. 31–37.

WERNING, R. (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–61.